

# La Educación de Adultos

## en Chile desde el Estudio de Relatos Docentes<sup>1</sup>

*Javiera Navarro Cheuquian*

### *Resumen*

Este artículo se enmarca en una investigación cualitativa que indaga en relatos de tres docentes sobre sus prácticas pedagógicas en establecimientos del sistema de educación de jóvenes y adultos en la región de Valparaíso. Originalmente el estudio contó con el análisis de los relatos de tres docentes con más de cinco años de experiencia en la modalidad, pero para efectos de este artículo se presentarán los resultados respecto al participante Emilio. El propósito central radicó en develar y visibilizar experiencias pedagógicas particulares de estos espacios; para ello se utilizó el “estudio de relatos” como base metodológica, aplicándose como técnica de recolección de datos: la entrevista en profundidad, la observación sistematizada con el diario de campo y la revisión documental.

*Palabras clave:* Educación para jóvenes y adultos - docente - práctica pedagógica - estudio de relatos - educación transformadora.

### *Summary*

This article is part of a qualitative research that explores stories of three teachers on their teaching practices in youth and adults educational establishments in the region of Valparaíso. Originally the studio counts up with the analysis of accounts of three teachers with more than five years of experience, for this article has been decided showing results of one participant; Emilio. The main purpose lay in uncovering and visualize individual teaching experiences in this context; for that the “narratives study

---

<sup>1</sup> La investigación fue realizada en el marco del Seminario de Título para optar al título profesional de psicólogo(a), de la Universidad de Valparaíso (2013), bajo la guía del profesor Jorge Osorio Vargas. El equipo de investigación incluyó a Javiera Navarro Cheuquian, Camila Rojas Espinoza, Camila Rojas Covarrubias y a Yanira Zúñiga Albornoz.

“ as a methodological basis, applying as data collection technique was used in-depth interview, the systematized observation field diary and document review.

*Key words: Youth and adults education – teacher - pedagogical practice - story research - freedom education.*

## *Introducción*

Los esfuerzos de la investigación estuvieron ceñidos a develar las prácticas pedagógicas de tres docentes, dedicados al contexto educacional de jóvenes y adultos. La práctica pedagógica se concibió como un proceso integral de todos los factores que atiende la actividad docente, configurándose el espacio educativo como “*un microsistema definido por unos espacios, una organización social, relaciones interactivas, como una forma de distribuir el tiempo, un determinado uso de los recursos didácticos*” (Zavala, 2007:14-15). Sobre estos márgenes, este artículo tiene como objeto analizar los relatos del participante Emilio, un docente con más de veinte años en el ejercicio de esta modalidad. Los relatos de este profesor resultaron particularmente atractivos a exponer, dada la convicción discursiva que sostiene sobre su profesión y los compromisos sociales que lo vincula a ella, siendo de interés la mirada que posa sobre las transformaciones en este terreno, la cual se circunscribe con perspectivas del gremio, en investigaciones recientes.

En esta línea, el estudio cobra relevancia, pues rescatar las narrativas docentes significa reivindicar su rol profesional, en una sociedad que guarda una deuda con la atención brindada a los(as) maestros(as), en especial con aquellos(as) que se dedican a modalidades alternativas, como es el caso de este contexto. Es la educación para jóvenes y adultos un escenario de altas complejidades, avances y retrocesos, al límite de la precariedad; por tanto urge la conformación de un cuerpo teórico- práctico que dote de sentido la profesionalización y especialización (Rivero, 2007). Es por ello que se hace pertinente la producción de contenidos que consigan sistematizar y problematizar criterios y visiones de los(as) propios actores en primera persona.

El conocer y visibilizar fragmentos de esta realidad, a través de los relatos de un fiel representante del colectivo docente, por tanto, se convierten en los objetivos, por antonomasia. Y para conseguir este propósito, se escoge el *estudio de relatos* como la herramienta metodológica más certera, ya que indaga en las prácticas narrativas que personas, grupos e instituciones construyen en y sobre la vida social; como técnica de recolección de datos correspondida con la estrategia metodológica, se hizo uso de la *entrevista en profundidad*, la *observación*, *diario de campo* y la *revisión documental*.

## *Marco Referencial*

Consecuencia del fenómeno de la globalización, la actual sociedad del conocimiento ha promovido un modelo de desarrollo basado en la información

como recurso productivo, en interacción con las tecnologías y la aplicación de estas para enriquecer la generación de conocimiento, que desencadena un circuito entre la innovación y sus usos. Éste régimen que se viene gestando silenciosamente desde el siglo pasado, define la creatividad humana como la base para este tipo de capitalismo cognitivo, propiciando que multitudes de trabajadores ensamblen y elaboren nuevos productos/servicios, dispuestos a un nuevo ciclo de acumulación (Galcerán, 2007).

Las repercusiones en el terreno de la pedagogía, comprenden una transición desde el modelo de competencias sociales a uno de competencias individuales, facultando que las competencias técnicas, cognitivas y de gestión sean separadas con el fin de insertar raudamente al trabajador en las tareas de producción (Mejías, 2006). Las reformas escolares en este marco, tienen como denominador común planes homogeneizantes e instrumentales, que han fracasado en los objetivos que se proponen en cuanto al aumento de cobertura y calidad, lesionando las bases del sistema público y negando de cierta manera, la naturaleza política y moral de la educación (Torres, 2005).

El nuevo rol del docente en esta nueva organización social, según McLaren y Kincheloe (2008) tiene lugar en la construcción de una pedagogía subversiva, que supere las limitaciones del ciberespacio y parta de una línea crítica, engendrando nuevas perspectivas. El docente, en este plano tendría la responsabilidad de invitar a sus estudiantes a co-construir nuevas interpretaciones del mundo.

Tras el término de la dictadura, prevalece el estado de indeterminación de la formación para jóvenes y adultos, siendo delegada la responsabilidad de esta tarea a empresas y las necesidades que guardaban. Este sistema pasó a ser parte de la “Educación permanente”, dada la posibilidad de capacitación continua para el empleado o empleada, durante su desarrollo profesional (Corvalán, 2008).

Chile carga con el peso de una sociedad marcada por la desigualdad, la que actúa como principal obstáculo en aspectos como: la socialización temprana, el acceso a la escuela, los resultados escolares y el ingreso a la educación superior, pudiéndose sostener que las competencias para aprender a lo largo de la vida están sujetas al sistema estructural de desigualdades (Brunner, 2003).

Las desigualdades en el terreno de la educación para jóvenes se hacen visibles día tras día, a través de las distintas problemáticas que asolan a esta modalidad educativa. Como el foco de la investigación ha sido el docente dedicado a la Educación Para Jóvenes y Adultos (EPJA), es prudente mencionar las precarias condiciones laborales que soportan, las altas presiones institucionales en pos de lograr estándares y metas, el bajo reconocimiento social de estos educadores y la falta de pertenencia e identidad con la modalidad. Todos fenómenos característicos de esta época y que hablan de una situación crítica (Rivero, 2007; Messina, 2005).

Cabe agregar que la EPJA se ha caracterizado históricamente por albergar a personas con historias de exclusión y vulneración, que en muchas ocasiones acarrearán experiencias de fracaso escolar. Es común hoy en día, presenciar el aumento de jóvenes en estos contextos, lo que hace que los docentes deban

acomodar sus estrategias educativas a grupos multi-etéreos y heterogéneos, en un contexto ahora gobernado por la pobreza, relacionada con el trabajo precarizado y/o la cesantía (Brusilovsky, 2012; Espinoza, Castillo y González, 2013; Rivero, 2007).

En esta misma línea, podemos decir que las representaciones sociales que guardan los docentes sobre sus estudiantes se basan principalmente en el marco de sus condiciones de vida, las cuales pueden aludir a las condiciones socioeconómicas (pobres, clases bajas), laborales (situación inestable, de precariedad) o bien, responden a categorías políticas, de relaciones de clase (clases subalternas, subordinados). Brusilovsky, sostiene que estas formulaciones son significativas, por el hecho de que entregan pistas sobre las diferentes formas de pensar y sentir sobre la realidad en que las que están inmersos y a su vez, *“acerca el anclaje de esa representación en un sistema ideológico más inclusivo, que es el resulta explicativo de sus propuestas de intervención pedagógica”* (Brusilovsky, 2012:28).

Ante un escenario social cambiante, es menester promover en este artículo una pedagogía dialéctica, forjada y reformulada permanentemente, por medio de la presentación de dilemas y encrucijadas polémicas e inspiradora de la acción interpretativa de los protagonistas. Desde esta vertiente, la escuela se sitúa como una esfera pública, en la que interactúan distintos actores, a su vez también permite reconocer al docente en una faceta transformadora y reflexiva, a cargo de un saber práctico, como de un sentido de la totalidad (Osorio, 2004). Un (a) docente reflexivo, examina minuciosamente los modelos de enseñanza, siguiendo críticamente su propia práctica.

## *Diseño de la Investigación*

La presente investigación se enmarca dentro del paradigma interpretativo, dada la orientación metodológica que busca interpretar los significados simbólicos subjetivos encarnados en los relatos del docente<sup>2</sup>, comprendidos dentro de un contexto, en una relación interactiva con el investigador (Vallés, 1999). Este proceso dinámico supone que el investigador y el objeto de investigación están unidos por fuerzas de interacción, siguiendo una línea epistemológica transaccional y subjetivista que facilita la co-construcción negociada del relato. Por otra parte, el relativismo ontológico del que se posiciona este paradigma permite legitimar la experiencia desde lo privado y lo social (Guba & Lincoln, en Denman, 2000).

Es preciso manifestar que se consideró la interpretación de los relatos como un proceso que escapa de la apoliticidad, reconociéndose de este modo, el rol de las condiciones materiales, en relación al contexto de producción y su tradición pasado histórica en la deformación de las construcciones sociales del significado, quedando por ello frustrada la pretensión de neutralidad (Kaulino,

---

<sup>2</sup> La investigación original consideró el estudio a tres docentes, para efectos de este artículo se exponen los resultados de uno solo de ellos.

2007). Es por esto que se procuró establecer una relación dialógica entre el paradigma interpretativo y el paradigma crítico.

Desde esta perspectiva, la estrategia metodológica más apropiada de acuerdo a la necesidad de recoger información, a través de los relatos, resultó ser la investigación narrativa. El estudio de relatos, proporciona una base adecuada para ir descubriendo las prácticas narrativas del docente, permitiendo introducirnos en la forma en que otorga sentido a sus experiencias personales, como de las cualidades de su pensamiento (Bernasconi, 2011). Lo cual es relevante cuando la pretensión inicial de la investigación surge del interés de visibilizar al profesor dedicado a la EPJA, cumpliendo así la tarea de revalorizar al actor social como sujeto de configuración compleja y a la vez, protagonista de las aproximaciones que desde las ciencias sociales se constituyen como fragmentos de la realidad social (Pujadas, 2009).

Los relatos como dispositivos sociales, guardan relación con los códigos culturales que sostienen a quién emite el relato y como tal, tienen la capacidad de operacionalizar el rol que cumple la macro estructura en la conciencia individual y en la identidad (Riesman en Trahar, 2010). Es así como las técnicas de recolección de información que se supusieron más pertinentes en el arte de develar y construir relatos, fueron en primer lugar la entrevista en profundidad semiestructurada y como complemento se utilizó la revisión de documentos institucionales y la observación sistematizada, a través de un diario de campo.

El carácter central de esta investigación está determinado por el interés en la figura de un docente como constructor de sus decisiones en el campo de la pedagogía y la manera de afrontar su cotidiano desde su calidad de trabajador.

Desde esta línea se pretendió recoger los saberes a partir de la experiencia del docente, para poder mirar la Educación para jóvenes y adultos, desde la óptica de este docente, el cual fue seleccionado para la investigación, por su larga experiencia en el terreno de la EPJA y en particular para este artículo, por su interés en la transformación estructural de la educación.

Respecto al análisis de los datos, se llevó a cabo bajo una secuencia de pasos que contempla la reducción interpretativa del corpus de datos, usando para esto el sistema de codificación para posteriormente agrupar categorías emergentes básicas de análisis, llevándolas a un análisis relacional en que se produce un cruce categorial, tejiendo de esta manera, el argumento de una historia emergente por medio de un proceso inductivo y otro deductivo (Strauss, 2002).

## *Resultados más Significativos*

El análisis del material recogido en la investigación da señales de la calidad de influencia de las experiencias vividas por el docente en estudio y como éstas se acoplan en su presente como profesor de adultos. Es por ello que el concepto de sincretismo, introducido por Tardif (2004) figura como el más exacto para defender una vertiente que distingue los saberes del docente, como una amalgama de concepciones de su propia práctica y que tales a su

vez, son derivadas desde su práctica biográfica, como cotidiana en distintos espacios de trabajo, como también de sus necesidades, recursos y limitaciones.

**Raíces.** Emilio, abre la ventana que conduce hacia sus remotas memorias de infancia y juventud. Introducirse en el relato de Emilio significa mirar la historia de un niño criado en el seno de una familia de profesionales humanistas vinculados a la educación, los cuales cumplieron la misión de estimularlo culturalmente a él y a sus seis hermanos, en tarea conjunta con el colegio privado al que asistieron. No obstante, la auspiciosa economía familiar, el barrio que lo vio crecer era popular y en él convergían como unidad distintas clases sociales. Acercándose a su juventud, un Emilio rebelde abandona el viejo barrio en La Cisterna y se traslada a Santiago Centro, portal de la escena artística en esos tiempos (como señala él), involucrándose en el mundo del teatro, en paralelo a su incursión en la enseñanza media, que le demarca nuevas posibilidades y lo prepara para su primera carrera universitaria, que comienza a los diecisiete años: Ingeniería eléctrica.

**Huellas de la dictadura.** El recuerdo de la dictadura militar sufrida en Chile en la década de los 70' y 80' emerge del relato del docente, permitiendo dilucidar una herida abierta que a pesar de los años no ha podido cicatrizar. Emilio en su narración nos invita a compartir la historia de un joven cuyo despertar político aparece a temprana edad, influenciado por la amplia discusión política que fluía en su entorno; miembros de su familia eran simpatizantes, o bien militantes de agrupaciones de izquierda, entre ellos el MIR y el MAPU.

Como también la experiencia directa de prácticas represivas por parte del Estado, lo llevó a adoptar un posicionamiento contestatario al orden que regía *“Teníamos todos los días y noches vigilancia, disparos, heridos y gritos. Ahí pasamos a la dictadura y cambia el país, cambia la familia, la historia, yo”* *“Mucha angustia, mucha pena. Mis compañeros de curso, mucho mayores, que volvían como autorizados para volver a estudiar y todos venían con familiares con tormentos, persecución, con exilio. Entonces toda esa cuestión seguramente influyó en mí”*. De mayor, Emilio asume un compromiso de resistencia que ya no es sólo político, sino militar *“fui preso varias veces, estuve relegado, estuve secuestrado, pasé por la CNI”*. Asegura que estos sucesos agudizaron su responsabilidad política en el quehacer educacional.

**Devenir docente.** Emilio, desencantado y tratando de sobrellevar una crisis existencial, abandona ingeniería eléctrica y se encamina en la carrera de Pedagogía en Castellano, sin desear ejercer como profesor; en ese período le apasionaba el teatro, la literatura, la lingüística y dentro de sus opciones, le pareció la carrera con mayor proyección. *“Mi motivación (por convertirse en docente) no viene de mi familia, son motivaciones políticas, es un compromiso político y este compromiso se visualiza en el aula, así de simple y fácil”*. Una vez concluidos sus estudios, hizo su primer acierto formal como profesor en un colegio subvencionado para varones. *“Magnífica, maravillosa experiencia, porque entré a un colegio limpio, de cabritos bien olorosos y mamás y papás preocupados”*.

Rememora con satisfacción su paso por ese colegio, aludiendo a logros que consiguió. No pasa demasiado tiempo para que se convierta en dirigente

del sindicato de profesores del establecimiento, posición que lo confronta con la dirección y bajo aquellas fricciones abandona el colegio y comienza su tránsito en la EPJA. Sus inquietudes académico-profesionales lo llevaron a pensar en perfeccionarse, es entonces cuando decide estudiar Periodismo y desde allí en adelante asegura haber optado por un tipo de formación continua, abriéndose paso en distintos espacios de reflexión y sistematización en temáticas de educación.

**Los establecimientos de educación de adultos.** Desde el clima del establecimiento, pasando por las maneras de abordar las complejidades diarias, se distanciarían de las formas de actuación en las instituciones regulares que trabajan con niños(as) y jóvenes, según la versión de Emilio, la cual se ve retratada también en la mirada que tienen otros docentes del centro educativo. Ante esto cabe distinguir que en el proceso de recolección de información, bajo la observación sistemática, se puede apreciar una concepción dominante sobre el rol social que desempeña el centro, en cuanto a las demandas de estudiantes, en su mayoría provenientes de origen carenciado y con historias de estigmatización.

Esta mirada inclusiva, los profesores la articulan con la construcción identitaria que ha ido desarrollando el centro desde sus inicios, abogando por un vínculo horizontal entre educador- educando, además de potenciar un ambiente de solidaridad y confianza. En este plano, confidencian que la misión por antonomasia del centro consiste más en brindar orientación psicosocial en los proyectos de vida de los estudiantes, que motivar resultados educativos<sup>3</sup>.

Emilio sostiene que la dimensión social que cultivan como gremio, es producto del aprendizaje en base al encuentro con las historias de vida de alto impacto de estudiantes que acuden al centro *“Son personas muy fortalecidas para trabajar con este tipo de alumnos (...) nosotros tenemos una respuesta muy artesanal, pero para el alumno funciona (...) Hay gente que llega con puro té, pero no lo dice y de ahí a toda la privación psicológica, afectiva, social”*.

Sin embargo, siente la necesidad de problematizar la fórmula institucionalizada de auxilio que se ofrece, puesto que consolidaría un sistema asistencialista, que además de no proyectar propuesta alguna, crearía una dependencia de los estudiantes hacia el centro por los motivos equívocos. *“Llegan por la colación, vienen por el espacio de cordialidad que se da aquí, por la mesa de ping pong”*. Con indignación declara que eso no es suficiente, la labor de la institución como él la comprende, debería consistir en la formación cognitiva con todos los elementos que se arraigan en esta área y por ende la contención asistencial afirma, debería estar a cargo de un organismo conectado reticularmente con ellos.

**Sin garantías, no hay derechos. Desde el descontento.** El maestro, dibuja una trayectoria evolutiva de los centros educativos dedicados a la EPJA, según su experiencia. Recuerda con nostalgia aquella época, hace ya 23 años, en que encaraba sus primeros encuentros con la educación para adultos, una tradición

---

<sup>3</sup> La información recogida en este párrafo, fue producto de la participación de las investigadoras en la reunión convocada para la discusión acerca de los alcances del PME, efectuada el día 4 de septiembre del 2013. Participaron en esta reunión, dos profesores, el orientador, un coordinador de sede, dos estudiantes representantes del CCAA y tres de las investigadoras.

educativa cualitativamente distinta, contrastándola a la que sostiene la institución por estos días. *“Había asistencia, teníamos salas de veinte, treinta, cuarenta alumnos (...) nuestros alumnos, los mínimos eran jóvenes de 18 años, de 17 años no podían entrar por decreto (...) Se trabajaba bastante, me acuerdo que llegue a leer en un curso 17 textos en el año, leímos a escritores interesantes”*.

Es en este período en que cree haber llegado a la cúspide de su carrera, habiendo cumplido satisfactoriamente los aprendizajes esperados en sus estudiantes, labor que paulatinamente en el tiempo fue perdiendo su potencial transformador; en este sentido el escenario va cambiando, convirtiéndose el establecimiento, entre otras cosas, en un espacio punitivo en el que convergen los marginados; estudiantes parias expulsados de otras instituciones y profesores bajo castigo. *“Es una instancia de castigo, de castigados por la visión que tienen de la educación de adultos, la visión de la región y del país”*.

El análisis que nace desde Emilio frente al estado de decadencia de la educación de adultos, parte desde lo macro estructural sindicando al modelo vigente. *“Una pieza arqueológica inentendible, que no tiene pies ni cabeza”*, como el gran responsable de las falencias en educación, desprendiéndose de esto la inexistencia de un proyecto país en el tema educacional, en concordancia con la esfera política, que se desanclara de la convención segregadora y desigual que reproducimos como sociedad y para ello, argumenta que debiera existir un diálogo entre los actores experimentados en educación. *“Nosotros no sabemos quién toma decisiones y por qué toman decisiones y para que definen un programa de educación, porque el programa de educación de adultos en Lenguaje es como un ovni (...) puesto fuera de contexto de las posibilidades que puedes hacer”* y una inversión de recursos significativa. *“Sin recursos no vamos a poder experimentar, no vamos a poder buscar salidas en educación”*.

En la continuidad de su diagnóstico, se asoma una ácida crítica al proceso de “normalización de estudios”, que contempla la certificación y medición como fin último del proceso de aprendizaje. El sostenedor del establecimiento, en que trabaja Emilio aparece visiblemente en los relatos como otro gran estorbo en la consecución de fines liberadores desde las aulas, albergando a grupos herméticos que no tienen reparos en cometer fraudes; *“yo creo que hay tomarse la corporación y sacar a patadas a todos el personal de ahí y empezar a administrar el asunto nosotros, así de simple y sencillo (...) no podemos decir que estamos en contra de la corporación y seguir trabajando como obreros de la corporación (...), las Corporaciones generan un hoyo negro financiero al Estado, ya no es sustentable”*.

Por último, siguiendo una línea de denuncia, expresa su malestar frente a los colegas cuyo posicionamiento no está precisamente amparado en la defensa de los intereses del colectivo educativo, aquellos que prefieren evitar las discusiones sobre educación. Manifiesta su preocupación por el vacío que se produce cuando los profesores no valoran la sistematización de sus experiencias pedagógicas como ejercicio cotidiano. *“La praxis en docencia es una prueba continua... no se puede hablar de una estructura, un esquema claro, porque está dado por el espacio físico, las autoridades, por el sistema”* defendiendo la

autonomía y la capacidad del docente para construir un puente entre la teoría y la práctica, en definitiva un “hacedor” de conocimientos, más que un mecánico.

**Táctica y Estrategia.** “Una tecnología que se construye, desde la teoría y la práctica en ambientes organizados de relación y comunicación intencional, donde se desarrollan procesos de enseñanza y aprendizaje para la formación del educando. La didáctica es arte en cuanto que cada docente interpreta la práctica como algo singular y contextualizado”. Así define Díaz (2002: 34-37) a la didáctica y en este plano, encontramos a un docente que logra identificar aquellas técnicas y procedimientos que considera afortunadas para conquistar la consecución de un proceso educativo.

Su práctica pedagógica la piensa desde las contingencias inmediatas, de modo que intenta realizar su clase de la manera más eficiente posible, viéndose imposibilitado de contar con una estructura o esquema “*Hay alumnos que vienen a una clase y no vienen a tres, entonces yo ahí veo qué hago, yo veo que cada clase es una unidad encerrada en sí misma y esa unidad termina ahí*” La planificación, como consecuencia de las circunstancias inesperadas queda relegada a un segundo plano. Él utiliza una metáfora esclarecedora “*Es como ser director de teatro digamos que se da cuenta que esta cuestión no va por ahí y le cambia el ritmo, le cambia el contenido (...) Yo creo más en el trabajo que se da en mi cabeza*”. Una nota de campo que registra una clase ordinaria de Emilio, logra interpretar como el profesor a pesar de haber planificado una evaluación, recibe una negativa de sus estudiantes al desconocer la prueba, el resultado de esta improvisada manifestación llevo a que reestructurará el orden y contenido de su clase en breve. El desarrollo de aquella clase lo protagonizó la atención y participación de los presentes, por lo que se puede considerar un giro exitoso<sup>4</sup>.

Una técnica que valora fuertemente en el desarrollo de sus clases, es la participación de todos sus estudiantes, para ello atiende el vínculo afectivo que crea con éstos, de modo que el ambiente que se produzca sea de comodidad y disfrute. Este relato se materializa si lo confrontamos a una observación en el marco de una de sus clases; aquella vez se percibió a un maestro empoderado del espacio del aula, trasladándose fila por fila, llegando a cada pupitre, haciendo parte a cada estudiante en una Gestalt completa, a la investigadora le recuerda la vertiente teatral que le influencia al docente, también pasa por su memoria, retazos de la lucha ideológica de Emilio, tras el contenido que dotaba la clase: un análisis de coyuntura sobre el movimiento estudiantil, haciendo uso de copias de un breve artículo de un indócil pasquín, el cual fue leído por todos los presentes, tejiendo y recopilando ideas de cada párrafo<sup>5</sup>.

En otra ocasión, organizó un foro del aborto en Chile, calificando como última nota del semestre el desempeño discursivo de los estudiantes, instancia que expresa el interés del docente por la “neo alfabetización” “*Trabajar con textos que se acercan a la realidad de los alumnos para que el alumno pueda construir su propio discurso (...) Así, los sujetos se convierten en dueños de su*

<sup>4</sup> Nota de campo, 7 de mayo, 2013. Observación en aula, segundo nivel medio.

<sup>5</sup> Nota de campo, 8 de octubre, 2013. Observación en aula, segundo nivel medio.

*historia*” y por la que nombra como “educación del pensamiento” que prepara al individuo para reflexionar sobre su cotidiano y en función de eso conseguir exponer un punto de vista.

**Propuestas.** Emilio es claro al indicar la necesidad de escribir sobre las prácticas pedagógicas, por parte del cuerpo docente; está convencido de que esta gimnasia sistemática acercaría la brecha entre teoría y práctica, enriqueciendo la didáctica en las aulas. A su vez, cree prudente la apertura de discusión en educación al interior del centro, sirviendo de conducto de aprendizaje continuo, como también de canalizador de experiencias y propuestas de transformación.

## *Conclusiones y Problematización*

Dos momentos que se enlazan para el análisis: Primero, una mirada interna en la que mira su trayectoria en retrospectiva y otra que se posa en una cinética del establecimiento de educación para jóvenes y adultos, que esconde una mirada más profunda y global sobre la EPJA, no obstante, cabe reparar en la conexión intrínseca de ambos mundos que han dejado más de veinte años en la modalidad pedagógica.

A lo largo de su historia personal, desde niño ha interiorizado distintos saberes principalmente desde su cercanía al campo político y artístico; según Tardif (2004) esto sería un indicador de la manera en que fue estructurando un esquema específico de la práctica de su oficio a desarrollar más adelante. Precisamente se puede decir que esta influencia marca su destino como un intelectual orgánico, presentando una postura desde la figura del educador del pueblo, un educador educado por su ambiente que logra expresar las necesidades colectivas, elaborando una propuesta transformadora.

Su postura desde la memoria liberadora, pretende confrontar el sufrimiento humano vivido en dictadura, elaborando una experiencia pedagógica basada en el aprendizaje del hecho histórico del dolor, focalizando la atención en los actos de resistencia y solidaridad, como mecanismos de afrontamiento, representando así una mirada optimista sobre las posibilidades de cambio en las condiciones de sufrimiento actuales (Giroux, 1990). Es bastante probable que su larga estadía en estos centros, se deba a la continuidad de su proyecto político-educativo, gracias a las particularidades del centro, incluyéndose la autonomía en cuestiones del aula y el tipo de estudiantado al que se dirige.

No sería ésta una práctica irregular; al respecto Brusilovsky (2012) sostiene que en estos centros que acogen a las clases populares se instituyen tentativas prácticas de contrahegemonía, que involucra además de forjar procesos de resistencias al modelo educativo tradicional, un intento deliberado para crear el sustrato para la proliferación de nuevas ideas. Esto inevitablemente lleva a pensar que estos espacios pueden ser especialmente seductores para maestros

interesados en educación como praxis emancipatoria, ¿cuántos Emilios quedarán resistiendo en la EPJA?

Desde la década de los noventa, el auge económico experimentado a partir de la consolidación del modelo, fomentó el incremento en la oferta de empleo y como consecuencia, en la educación de jóvenes y adultos; las políticas se comienzan a demarcar sobre la premisa de incorporación de sus beneficiarios al mercado (Corvalán, 2008). Emilio, de cara a esta realidad comparte las voces de educadores latinoamericanos que se declaran contrarios a la reducción de la educación a términos de empleabilidad y desarrollo regional, a través de una ideología que atribuye una importancia desmesurada a los mecanismos de mercado y la mejora en la enseñanza y aprendizaje (OCDE, en Torres, 2005). La materialización de un modelo educativo basado en las competencias individuales del capital humano se visibilizaría en el sistema de certificaciones como fin último de la educación, que se vería proyectado en la forma de operar del centro, según la óptica de este docente. Cuando se refiere primero a la idea generalizada de certificación, por parte de los estudiantes, pareciera que existe una motivación extrínseca dada por una necesidad del medio, diluyéndose el interés por el aprendizaje *per se*, lo que podría explicar la alta tasa de inasistencia, deserción y/o bajos resultados (Rivero, 2007; Espinoza, Castillo y González, 2013).

Letelier (2010), asegura que el enfoque de evaluación para esta modalidad debe ser ampliada, para así evitar un enfoque de evaluación basado en la mera reproducción de contenidos. Una evaluación por competencias, en cambio, permitiría reconocer el aprendizaje por medio de la experiencia cotidiana del estudiante cuando afronta una situación desafiante.

Continuando con la lectura del sistema educativo, el maestro concuerda en que éste refuerza y reproduce los principios que constituyen la división del trabajo, lo que produce que determinados grupos puedan tener acceso a los marcos de comprensión de los medios con los que se ejerce el poder y el control. Su posicionamiento recalcitrante lo lleva a actuar como facilitador de herramientas discursivas que propicie en sus estudiantes la capacidad de elaborar discursos; cruzada de alto impacto, considerando los intentos de acercar formas cognitivas que pueden ser tildadas de ‘privilegiadas’, incorporando estrategias pedagógicas capaces de lograr el empoderamiento del estudiantado, a través de un discurso que articule propuestas de innovación de sus condiciones de existencia y el potencial transformador para con su entorno, evitando infantilizar a sus estudiantes y otorgándoles mérito y horizontalidad.

Estas prácticas son prueba fidedigna de la tenacidad aún vigente en estos espacios, para contestar a modelos conceptuales y metodológicos dominantes, independiente de las prioridades coyunturales, encarnando una idea liberadora de la práctica educativa que recuerda las directrices educativas de otrora, delineadas bajo la concientización de los sectores excluidos, los oprimidos.

Emilio, siente que el embarcarse en el trabajo como educador implica estar en un proceso permanente de actualización de forma necesaria, y si se trata de EPJA, argumenta a favor de un perfeccionamiento respecto a las complejidades particulares de esta modalidad. Percibe la formación permanente para el profesorado como una actividad que debe favorecer la comprensión en el ámbito social y cultural, albergando el conocimiento de las necesidades de poblaciones diversas, articulando experiencias pedagógicas como colectivo docente y gestando propuestas a partir de ello.

Ya en este punto, es pertinente focalizar la discusión en los estudiantes que recibe Emilio en sus aulas. El docente esboza un panorama similar al que han llegado investigaciones al respecto; reconstruyendo dos tipos de perfiles fuertemente pronunciados en estos centros, por un lado, jóvenes en transición a la adultez que caracterizan el grupo más destituido en lo material y simbólico, y junto a ellos, el segundo perfil que involucra a adultos y a adultos mayores, poseyendo ambos grupos valoraciones y representaciones de mundo cualitativamente diferentes entre sí (Espinoza, Castillo y González, 2013).

Es enfático cuando incrimina a la exclusión social y la pobreza material como fenómenos obstaculizadores de sus propósitos educativos y responsables de otros productos sociales al interior del Centro, pudiéndose aludir dos fuentes: el deteriorado autoconcepto de los estudiantes y la falta de atribuciones positivas a su calidad de estudiantes.

Dada la diversidad del estudiantado que converge en estas aulas, debería darse una interpretación intercultural del fenómeno. Intercultural, porque de esta manera se instala un principio ideológico que proyecta un imaginario distinto de sociedad, permitiendo crear condiciones diferentes de conocimiento y de existencia, renunciando al reconocimiento de estudiantes minoritarios en un sistema escolar existente.

Desarrollar esta mirada en los espacios de formación para jóvenes y adultos significa valorar la diferencia y las experiencias de quienes participan como comunidad educativa, de forma que se vayan tejiendo nuevas subjetividades locales, propias, descolonizadas.

La contención emocional de los estudiantes aparece como una práctica institucionalizada amparada por los profesores, en miras de potenciar un ambiente cálido que juegue a favor de la mantención de los estudiantes en el sistema, al igual que como herramienta paliativa de experiencias de agravio. Desde las observaciones y el relato del docente, se percibe que Emilio fiel a sus convicciones, entiende estas acciones como expresiones adultocéntricas y paternalistas, en tanto producen ciclos de mantención de un estudiantado aletargado, que frecuenta el establecimiento únicamente por las regalías.

Todo parece indicar que es meritorio el análisis de estas acciones desde distintos ejes, para establecer lineamientos institucionales y establecer la mejor manera de dignificar las experiencias de vida de los estudiantes más precarizados. Una opción plausible que menciona Emilio es la articulación activa con organismos asistenciales.

Una de las piedras de tope para avanzar en materia de propuestas en EPJA, es para Emilio el escaso presupuesto destinado a esta modalidad, sumado a la invisibilización de la misma por parte de las políticas públicas. La política de descentralización<sup>6</sup> en Chile, ha sido contribuyente de un sistema basado en la estratificación educacional, actuando discriminatoriamente en la asignación de recursos para financiar la EPJA de forma que garantice una educación basada en las necesidades del grupo al que se dirige, ejerciendo una evidente diferenciación de calidades (Carnoy y McEwan en Brunner, 2003).

Es por ello que el docente apunta sus dardos a la administración regional de educación, acusando históricas negligencias en la gestión de los operarios públicos en las medidas adoptadas en el complejo educacional, las cuales se hacen presentes en el paupérrimo estado en que se encuentra la infraestructura de algunas sedes de la institución, o bien en la débil inversión en laboratorios y/o material didáctico. En este tipo de sociedad líquida, en que la estructura social se basa en la capacidad de acceso y apropiación del conocimiento, la manipulación de los nuevos recursos tecno- comunicacionales, constituye la línea divisoria entre los incluidos y los excluidos (Bauman, 2010).

Para hacer frente a este tipo de prácticas, el maestro hace un llamado a la movilización de su gremio para reclamar el control de los centros administrativos, planteamiento que sienta sus bases sobre el conocimiento que poseen los profesores sobre las necesidades y funcionamiento de sus propios ambientes educativos, de modo que, aunque parezca una alternativa radical, la autogestión de los recursos financieros podría ser la clave para impulsar mejoras estructurales, cuyos efectos podrían adoptar ribetes desde otras esferas, como la convivencia, organización y salud mental del cuerpo docente. Podría incrementar la capacidad de control sobre las situaciones cotidianas.

La EPJA como campo de complejidades propias, requiere, a juicio de Emilio un dominio distinto de habilidades pedagógicas. La forma en que él planifica sus clases y se enfrenta a las contingencias, inevitablemente parece cruzarse con el modelo de la reflexión en la acción de Schön (1998). Teniendo en cuenta la experiencia del docente en este campo, es innegable que cuenta con un vasto repertorio de expectativas, imágenes y técnicas, sabiendo que debe buscar en el momento y saber cómo debe responder oportunamente.

La reflexión como práctica de sobrevivencia en estos espacios, sin embargo, la concibe intrínsecamente enlazada a un sistema de vigilancia y sistematización, evitando así caer en una mecánica autómatas; este proyecto que él refiere por medio de la constante reflexión sobre el tejido de las experiencias pedagógicas, se centra en el rol activo de los docentes en la formulación y persecución de sus objetivos, aprendiendo a leer como colectivo los nuevos fenómenos socio culturales al que se adscriben (Messina, 2005).

---

<sup>6</sup> La política de descentralización o municipalización delega las responsabilidades administrativas, de gestión a los órganos municipales, según la LOCE. Una de las demandas del movimiento estudiantil del año 2006 fue precisamente la derogación de esta ley.

## Referencias

- Bauman, Z. (2010). *La modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bernasconi, O. (2011). “Aproximación narrativa al estudio de los fenómenos sociales: principales líneas de desarrollo”. *Acta Sociológica* N° 56. Disponible en: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ras> (Consultado el 13 de agosto de 2013).
- Brunner, J. (2003). *Informe capital humano en Chile*. Santiago de Chile: Universidad Adolfo Ibáñez.
- Brusilovsky, S. (2012). *Pedagogías de la Educación escolar de adultos: Una realidad heterogénea*. Pátzcuaro: Centro de Cooperación Regional Para la Educación de adultos en América Latina y el Caribe.
- Corvalán, J. (2008). *Situación presente de la educación de jóvenes y adultos en Chile*. Pátzcuaro: CREFAL.
- Denman, C. (2000). *Por los rincones: Antología de métodos cualitativos en investigación social*. Hermosilla: El Colegio de Sonora.
- Díaz, F. (2002). *Didáctica y currículo: Un enfoque constructivista*. Editorial de la Universidad de Castilla- La Mancha. Cuenca.
- Espinoza, E. (2013). “Perfiles de estudiantes de las modalidades de educación de adultos: una aproximación desde las cifras”. *Documento de Trabajo CIE-PIIE N°8*. Santiago de Chile: Universidad de Humanismo Cristiano.
- Galcerán, M. (2007) “Reflexiones sobre la reforma de la Universidad en el capitalismo cognitivo”. *Revista Nómada* N° 27. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/1051/105116595008.pdf> (Consultado el 20 de agosto de 2013).
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Kaulino, A. (2007). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Editorial Madrid: Morata.
- Letelier, M. (2010). *Sistema nacional de evaluación y certificación de estudios de personas jóvenes y adultas en Chile*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Messina, G. (2005). “Formación y políticas de la memoria: Educadores de adultos”. Serna Impresos. México D.F.
- Mejías, R. (2006). “Cambio curricular y despedagogización en la globalización”. *Docencia* N° 28. Disponible en: <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100731204923.pdf>. (Consultado el 9 de octubre del 2013).
- McLaren, P. (2008). *Pedagogía crítica ¿De qué hablamos? ¿Dónde estamos?* Editorial Barcelona: Graó.
- Osorio, J. (2004) “Pedagogía y ética en la construcción de ciudadanía: La formación en valores en educación comunitaria”. *Revista Polis* N° 7. Disponible en: <http://polis.revues.org/6267> (Consultado el 23 de julio de 2013).
- Pujadas, J. (2000). “El método biográfico y los géneros de la memoria”. *Revista Antropología Social*. N°9 Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/view/RASO0000110127A/9967> (Consultado el 28 de agosto del 2013).

Schön, D (1998). *Profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Editorial Paidós.

Strauss, A (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Tardif, M (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Editorial Narcea.

Trahar, S (2010). “La atracción del relato: El uso de la investigación narrativa para estudios multiculturales en la educación superior”. *Revista Profesorado*. N° 3. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev143ART3.pdf> (Consultado en 3 de septiembre de 2013).

Torres, R (2005). *12 Tesis para el cambio educativo*. Quito: Fe y Alegría.

Zavala, A (2007). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Editorial Graó.